

## A ESCOLA E A GUERRA

*Maria Alcina Almeida Lajes*

Why did God allow that some people  
have evil souls?

(Criança sérvia)

### **Introdução**

A motivação principal que nos levou a participar nos Encontros Interdisciplinares deve-se, por um lado, ao facto de constituir um desafio para pensarmos a relação Escola/Guerra; e, por outro lado, ao facto de termos consciência que, nas últimas décadas, há milhões de crianças vítimas de guerra (deslocadas, abandonadas, raptadas, violadas e mesmo armadas como soldados).

Começámos por formular três questões.

A primeira questão: Qual o lugar da guerra (ou da paz) no currículo?

Para responder à questão, consultámos as Enciclopédias Curriculares (cf. A. Lewy, 1991)<sup>1</sup> onde encontrámos, a partir da década de noventa, novas disciplinas (ex., educação sexual, educação para o consumo e ecologia...)<sup>2</sup>

Consultámos, também, Projectos Europeus<sup>3</sup> e manuais escolares.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. A. Lewy, 1991, para outros exemplos de inovação curricular.

<sup>2</sup> Ph. Meirieu (1998) “L’Education n’est pas un Marché mais une Promesse” sublinha os temas emergentes (ex. puericultura...) no currículo escolar requeridos pelos próprios alunos como aprendizagens formais/institucionais.

<sup>3</sup> Exemplos de Projectos Europeus em que participámos: 1) Projecto Europeu no âmbito do *Comenius* em que participaram a Austria, França, Portugal e Reino Unido. Projecto coordenado pela Universidade de Bath, pela Professora Carol Morgan. O objectivo consistiu na análise da *representação dos romanos* nos livros escolares do 2.º ciclo do ensino básico; 2) Projecto *Paideia 2000*, no âmbito do Conselho da Europa. Projecto coordenado pelo Professor James Calleja, Universidade de Valeta. O objectivo consistiu em redigir a Carta Europeia para a Educação do século XXI.

<sup>4</sup> Cf. T. Barros, 1948, *História de Portugal*. A nossa escolha deve-se ao facto de ser um

A segunda questão: De que guerra se trata? Da Guerra na/contra a Escola?

Para responder à questão, numa primeira leitura flutuante, lembrámo-nos da literatura (do discurso da denúncia da crise, do desencanto, da violência...) que remete para a *Guerra e Paz* na Escola.

Na literatura da denúncia encontramos um léxico da polemiologia. Por outras palavras, o léxico da guerra – utilizado como metáfora – aparece frequentemente nos estudos dos etnógrafos interaccionistas quando descrevem a vida na sala de aula (exs. batalha, estratégia de intimidação...).

A terceira questão: Qual o lugar/papel da criança e/na guerra?

Para responder à questão, encontramos pesquisas encomendadas por Organizações Internacionais como a ONU, UNESCO e UNICEF.

Começaremos por apresentar, de maneira esquemática, exemplos de pesquisas: 1) a Guerra na escola remetendo para o clima de anomia da sala de aula; 2) a Guerra contra a escola remetendo para a sociedade neoliberal que tem como efeito o mercado da educação, a liberdade de ensinar e de aprender e a educação como um serviço.

Em seguida, referiremos as consequências da Guerra e as crianças, com base nos estudos internacionais.

Por fim, referimo-nos à função da escola, como instância de socialização, como espaço de debate, de polémica e de sedução para o saber e para uma cultura de paz.

## 1. A Guerra na Escola ou a Cultura Anti-escolar

### a) Escola: Léxico da Guerra

O léxico da guerra<sup>5</sup> utilizado como metáfora começa a aparecer sobretudo na década de oitenta nos estudos dos interaccionistas e etnógrafos anglo-saxónicos e franceses, quando descrevem o clima na escola em termos de guerra, guerrilha, batalha, exército de ocupação, rebeldes.

Assim, o discurso pedagógico é rico em metáforas de guerra como podemos ilustrar com os seguintes exemplos:

(i) Os professores são soldados de um exército de ocupação que luta contra os rebeldes, contra a degradação das instalações escolares (saqueadas, vandalizadas);

---

livro que serviu de conhecimento básico a muitas gerações. Apresenta-nos a guerra legítima para a conquista e a consolidação das fronteiras de Portugal. Ver, também, D. Bar-Tal, 1998, para uma análise dos manuais escolares e as representações recíprocas entre palestinianos e israelitas.

<sup>5</sup> Baseamo-nos sobretudo em G. Lapassade, 1992.



- (ii) A vida escolar é descrita como uma frente em que a batalha pode começar a qualquer momento;
- (iii) Os professores têm de enfrentar uma guerrilha escolar conduzida pelo exército dos duros;
- (iv) De um lado e de outro, recorre-se a estratégias de intimidação – estratégias de defesa e sobrevivência dos professores e de destabilização dos alunos;
- (v) Certos alunos vivem em guetos ou nos bairros de exílio.

Os exemplos, acima referidos, são históricos, na medida em que remetem para o discurso da denúncia da crise da escola, especificamente para a relação pedagógica e para os fenómenos de anomia.

Estes estudos são baseados, por um lado, na ideia de construção da relação pedagógica na sala de aula, e, por outro lado, na ideia de construção da identidade do aluno. Porém, quer os professores, quer os alunos têm *representações* e identidades pré-definidas que são construídas nas práticas sociais e familiares.

#### b) Escola: Guerra e paz

Desde a década de noventa que a escola vive entre a guerra e a paz conforme vem sendo notícia nos *media*, nas pesquisas sobre o clima de escola, na denúncia da indisciplina e da violência escolar<sup>6</sup> que, em certas escolas, tem várias formas e contornos que se traduzem na:

- (i) falta de *sentido* da escola para certos alunos (declaram a guerra e rejeitam o saber, insultam o professor, absentismo...);
- (ii) falta de *civismo* (têm comportamentos a-sociais, interrompem o professor e os colegas);
- (iii) falta de reconhecimento da *autoridade* e legitimidade do professor (sem respeito pelos limites, pela lei ou normas – quando atinge a delinquência entra em cena o código penal);
- (iv) falta de sentido do *papel de aluno* (o espaço escolar é reduzido ao espaço de encontro, construção e reconhecimento de identidade, da *tribo*);
- (v) cultura de *intimidação* (o uso de armas brancas, bombas e bandos à porta da escola...).

Ora, para combater a guerra na escola ou a cultura anti-escolar têm sido tomadas medidas de natureza:

---

<sup>6</sup> A violência escolar encarada como um problema social levou a que se constituísse o Observatório Europeu para a Violência Escolar subsidiado pelo Conselho da Europa e coordenado pelo Professor Eric Débarbieux, Universidade Victor Ségalen, Bordeus.

(i) *pedagógica* – recurso à mediação – entre pares – ou mediadores exteriores à escola, à pedagogia diferenciada... projectos de escola... à pedagogia do contrato, à não etiquetagem do aluno/respeito/profecias;

(ii) *política* – recurso a uma nova cartografia – agrupamento de escolas e parcerias – descentralização/desconcentração/autonomia e legislação sobre a segurança das escolas (ex. Escola Segura);

(iii) *científica* – através de apoio à investigação no âmbito da sociologia (ex., identidade do aluno, evitar a exclusão, a emergência de novas formas de cultura), da psicologia (valorizar as aprendizagens escolares e a formação...) e das ciências da educação (comunicação na sala de aula, as TIC).

## 2. A Guerra contra a Escola: Educação e Neoliberalismo

A educação sofreu profundas transformações nestas duas últimas décadas. Entre os principais factores de mudança temos de ter em consideração as TIC com os efeitos na sociedade de informação, comunicação e a emergência da sociedade do conhecimento.

A educação para os neoliberais é considerada um produto e uma mercadoria submetida à lógica economicista do mercado.

A educação torna-se um bem de consumo e um instrumento de sobrevivência a nível da competitividade mundial. A escola é um lugar onde se aprende uma cultura de guerra (ter mais êxito do que os outros) e não uma cultura vida /de paz (viver com os outros num interesse geral) (cf. R. Petrella, 2000).<sup>7</sup>

Deste modo, o sistema educativo vem legitimar novas formas de estratificação social.

## 3. Cenários de Guerra: as Crianças

Ao pensarmos os principais acontecimentos históricos que marcaram a sociedade do século XX, temos obrigatoriamente de referir a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>8</sup> e, em oposição, a *banalização do mal*<sup>9</sup>

Ao pensarmos, também, as três últimas décadas verificamos mudanças políticas, revoluções, rebeliões anticoloniais e conflitos armados, guerras que vêm envolvendo, cada vez mais, as populações civis e as *crianças*.

Dados disponíveis, entre 1989-1996, revelam-nos que:

---

<sup>7</sup> Cf. R. Petrella, 2000, por exemplo.

<sup>8</sup> Cf. Por exemplo, L. Henkin, 1990, *The Age of Human Rights*, Columbia University Press. Ver, também, W. Doise, 2002, bibl.

<sup>9</sup> H. Arendt, 1990, *Rapport sur la Banalité du Mal*, Gallimard.



1. Mais de sessenta comunidades de minorias religiosas e étnicas foram vítimas de guerras internas e da falência dos estados, de genocídios, guerras étnicas;

2. Nos anos noventa, 90% das populações civis são vítimas de guerra e de conflitos armados.

Os cenários de guerra têm tido consequências devastadoras para milhares de deslocados e de refugiados, necessitados de protecção física, dependentes da ajuda humanitária internacional.

Que os cenários de guerra têm tido consequências devastadoras para milhares de crianças massacradas, deslocadas, raptadas, violadas (sobretudo as raparigas) e mesmo armadas é uma evidência de acordo com os dados da UNICEF da ONU.<sup>10</sup>

Desde a II Guerra Mundial que se analisa o impacto psicológico da guerra nas crianças, porém as crianças eram representadas como vítimas acidentais ou passivas.

Ora, os estudos dos Organismos Internacionais – UNESCO (1996) e das Nações Unidas (1994-1996) vêm revelar-nos que as crianças desempenham um papel, cada vez maior, nos conflitos armados e nas guerras como:

1. Soldados;<sup>11</sup>
2. Alvo;
3. Vítimas;
4. Actores.

#### **4. As Crianças e a Guerra: Projectos de Pesquisas**

Desde a II Guerra Mundial que se efectuam pesquisas sobre os efeitos psicológicos da guerra nas crianças.

Porém, nas duas últimas décadas, perante a escalada de violência, as crianças têm sido vítimas e actores nos conflitos étnicos e políticos, numa escala sem precedentes, segundo os relatórios da UNICEF. (cf. M.G. Wessells, p. 636).<sup>12</sup>

Ora, enquanto não se fizer um levantamento exaustivo dos problemas associados à vitimização das crianças, é difícil quebrar os ciclos de violência

---

<sup>10</sup> É conhecido pelo Projecto Graça Machel, encomendado pela Organização das Nações Unidas em 1994-1996. Cf. M. G. Wessells, pp. 635-646. Ver, também, L. Vueie, 1996, sobre as consequências psicológicas da guerra na ex-Jugoslávia para as crianças refugiadas e deslocadas (ex. pesadelos, depressão, medos...).

<sup>11</sup> Por exemplo, Rezza, jornalista francês, no fotojornalismo de guerra, apresenta-nos uma imagem da criança soldado (L'Enfant Soldat) – no Camboja: caqui, corpo franzino, olhar de anjo. Estima-se que cerca de quinhentas mil sejam crianças soldados.

<sup>12</sup> Cf. M.G. Wessells, 1998, p. 636.

(vitima/vitimário); efectuar a reconstrução e, enfim, criar um futuro para milhões de crianças.

Deste modo, o estudo global (cf. G. Machel, 1994-1996) é uma referência obrigatória para atestar a intervenção das crianças nos conflitos armados e nas guerras, devido à carência de pesquisas, a nível global.

A falta de estudos deve-se, naturalmente, aos problemas de natureza *metodológica* (ex., recolha de dados, gravações danificadas ou inacessíveis, falta de amostras representativas...) ao *contexto* (ex., o caos da guerra não permite fazer pesquisas, o perigo físico, a movimentação das populações...) aos próprios *actores* (ex., medos de represálias...) e, enfim, aos próprios *investigadores* (ex., questões de ética, a dificuldade de neutralidade...).

O Projecto G. Machel (1994-1996) tem como objectivos: 1) Analisar a participação das crianças nos conflitos armados; 2) Determinar medidas preventivas; 3) Definir padrões para o recrutamento das crianças (fixou-se a idade mínima de 18 anos); 4) Promover medidas para aumentar a protecção das crianças e para melhorar as condições físicas e psicológicas.

O Relatório G. Machel (1994-1996) revela-nos dados impressionantes: 1) As crianças soldados – recrutadas à força – vêem as actividades militares como soldados (como combatentes, participando em massacres ou outros papeis); 2) Do número alarmante de deslocados – cerca de vinte e sete milhões – e de *refugiados* – cerca de vinte milhões – metade são crianças que enfrentam problemas de abandono, violência sexual, doenças, epidemias...; 3) As crianças têm sido vítimas também de violações em massa, como forma de terror ou como forma de limpeza étnica; 4) As crianças são particularmente vulneráveis às minas pessoais – cerca de cento e dez milhões de minas por explodir – são devastadoras para as crianças que ficam desfiguradas, amputadas; 5) As crianças são atingidas pelas sanções – formas de pressão sobre os *leaders* – que impõem pesadas penas/privações básicas (medicamentos, alimentos...); 6) As crianças sofrem a destruição das instituições (educação, saúde, comércio...); 7) As crianças sofrem os efeitos psicológicos (ex., *stresse*, conflitos emocionais, pesadelos, depressão...); 8) As crianças – milhões de crianças – são privadas de educação e de projectos de futuro. (Em 1994, no Ruanda, o genocídio matou dois terços dos professores. Depois do conflito, a pobreza impedia de pagar aos professores e de recomeçar com a educação).

## 5. A Escola: Educação para a Paz

Na verdade, o século XX revelou-nos, por um lado, os fundamentos institucionais de defesa dos Direitos Humanos (a Proclamação da Declaração



Universal dos Direitos Humanos (1948);<sup>13</sup> e, por outro lado, os excessos que conduzem à própria violação como atesta o relatório do *State Failure Project* (1955-1996) com cerca de duas centenas de guerras (étnicas, genocídios, regimes de transição).<sup>14</sup>

Os cenários históricos das duas últimas décadas levam-nos a formular a questão seguinte: Como pode a escola contribuir para uma interiorização e respeito pelos Direitos Humanos como um imperativo categórico?

Segundo J. Downton e P. Wehr (1998) os movimentos – organizações não governamentais (ong) – para a justiça e paz revelam-nos a importância da família e da escola na ancoragem de princípios (como o respeito pelo outro...), de crenças e de convicções durante a infância.<sup>15</sup> Por outras palavras, os factores de ordem pessoal como as convicções são adquiridas e desenvolvidas durante a socialização primária e secundária, na família e na escola (manuais escolares...), respectivamente. As crianças estão expostas às crenças, percepções da família, da escola, dos *media* que são fundamentais na *construção social da realidade*.

Das percepções veiculadas pelos manuais escolares, adoptados entre 1994-1995, em Israel, verificam-se as seguintes crenças na: 1) segurança; 2) imagem positiva dos israelitas; 3) vitimização dos israelitas; 4) não legitimidade dos árabes; 5) unidade; 6) paz.<sup>16</sup>

Quanto à escola e às disciplinas curriculares, a análise dos manuais escolares (História, Geografia e Língua/Literatura) tem sido um domínio privilegiado de investigação.

Também W. Doise (2002) afirma que as representações normativas – os Direitos Humanos – para o senso comum – se revelam com uma forte exigência de absoluto e a consciência de que a realidade social tem desfasamentos: os Direitos Humanos deviam ser respeitados, devia haver um novo contrato social para garantir o respeito, a esperança e o compromisso na era da globalização.

---

<sup>13</sup> Pensamos nas diferentes gerações de Direitos Humanos: a 1.ª e 2.ª gerações têm como alvo os direitos individuais e os direitos socio-económicos; a 3.ª geração os direitos colectivos e comunitários como a autodeterminação; e a 4.ª geração o ambiente e o desenvolvimento sustentado (Estocolmo, 1972, Rio, 1992, e Kyoto, 2002). Classificação de E. Kallen, 1995, citada por W. Doise, 2002.

<sup>14</sup> Cf. B. Harff, T. Gurr, 1998, mostram-nos um quadro síntese, entre 1980-1996, das minorias em risco: Sérvios, Chechenos, Albaneses, Kurdos, Zulos.

<sup>15</sup> Cf. J. Downton e P. Wehr, 1998, p. 535.

<sup>16</sup> Cf. D. Bar-Tal, 1998, p. 728. Apenas nos referimos, tal como o autor, aos manuais adoptados pelos israelitas, em 1994-1995.

## Uma Palavra Final

No presente estudo, de natureza descritiva, a nossa intenção principal consistiu em apresentar os diversos pontos de vista da/na relação a escola e a guerra. Começámos por visitar os currículos e manuais escolares para atestarmos a visibilidade (ou invisibilidade) da guerra na escola.

Referimo-nos, em seguida, à guerra na/contra a escola através do discurso crítico e reformista da educação.

Nos cenários da cena política internacional, com base sobretudo nos Projectos da UNESCO e da ONU, referimo-nos, também, à violação dos Direitos Humanos para as populações civis e para as crianças.

Como coda, propomos, para a escola/educação, as regras de ouro seguintes:

1. Aprender a ser socialmente responsável implica um forte sentimento de compromisso pessoal para cultivar e agir para a paz.
2. Aprender que a acção para a paz é urgente. A urgência de ordem social e política que conduzam a uma sociedade emergente não violenta e justa.
3. Aprender a identificar as causas da pobreza, racismo, sexismo e sentir compaixão pelos oprimidos.
4. Aprender a ser crítico das instituições, questionando mesmo a legitimidade e a autoridade de certas instituições, como actores de mudança social.<sup>17</sup>

## Referências bibliográficas

- BARROS (T), 1948, *História de Portugal*, Editora Educação Nacional (24.ª ed.)
- BAR-TAL (D.), "The Rocky Road Toward Peace: Beliefs on Conflict in Israeli Textbooks" in *Journal of Peace Research*, Sage Publications/PRIO, 1998, vol. 35, n.º 6, nov., pp.723-742.
- CALLEJA (J.), "European Charter for Education", PAIDEIA 2000, Research Project (1992-2000), Conselho da Europa. (Relatórios e documentos policopiados).
- DOISE (W.), 2000, *Direitos do Homem e Força das Ideias*, Livros Horizonte.
- DOWNTON (J.), WEHR (P.), "Persistent Pacifism", in *Journal of Peace Research*, Sage Publications/PRIO, 1998, vol. 35, n.º 5, set., pp. 531-550.
- GALTUNG (J.) 1996, *Peace by Peaceful Means – Peace Conflict, Development and Civilization*, Sage Publications/PRIO.
- HARDY (P.), 2000, *Eduquer Face à la Violence*, Chronique Sociale.

---

<sup>17</sup> Pensamos na colecção e nos vários títulos editados: ex., *Os Direitos Humanos; O Racismo Contado às Crianças...* da Editora Terramar (colecção pedagógica que nasceu na década de noventa).



- HARFF (B.), GURR (T.R.), "Systematic Early Warning of Humanitarian Emergencies", in *Journal of Peace Research*, Sage Publications/PRIO, 1998, vol. 35, n.º 5, set., pp. 551-580.
- LAPASSADE (G.), 1992, *Guerre et Paix dans la Classe*, Armand Colin
- LES PROFS – *Interro Surprise, 2000*, Pica & Erroc, BAMB Edition
- LEWY (A.), 1999, *The International Encyclopedia Of Curriculum*, Pergamon Editor.
- MEIRIEU (Ph.), "L'éducation n'est pas un Marché mais une Promesse" in *Les Cahiers du Radicalisme*, 1998, pp. 53-62.
- WESSELLS (M.G.), "Children, Armed Conflict and Peace", in *Journal Of Peace Reseaerch*, Sage Publications/PRIO, 1998, vol. 35, n.º 5, set., pp. 635-646.
- PETRELLA (R.), 2000, *L'Education Victime de Cinq Pièges*, Les Grands Conférences.
- REARDON (B.), 1997, *La Tolérance, Porte Ouverte sur la Paix*, UNESCO.
- VUEIE (L.), 1996, "Psychological Effects of Social and Political Changes in Yugoslavia on Children and Youth", *PAIDEIA 2000*, Research Project, (1992-2000), Conselho da Europa. (Documento policopiado).